

Approche systémique dans l'enseignement-apprentissage des langues

Publié dans Danielle Chini, Pascale Goutéraux (Éds), 2008,
Psycholinguistique et Didactique des Langues étrangères,
Travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly, Cahiers
de Recherche, Numéro spécial, Ophrys, Paris : 78-91

Draft final/ version de prépublication

Pascale Goutéraux (2005)

1 Introduction

Qu'entendons-nous par une approche systémique en enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Cette question fait écho à l'usage fréquent des termes « système » et « systémique » dans les textes scientifiques aujourd'hui. La conception systémique de l'entreprise prévaut en économie. Le

Cadre Européen de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues renvoie explicitement à un modèle systémique. Nous lisons que la langue fait système et analysons notre système de représentations mentales et linguistiques d'un point de vue psycholinguistique. Au plan épistémologique, le didacticien de langue étrangère articule des construits théoriques et des outils afin d'analyser la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'attache à concevoir des dispositifs novateurs qui intègrent un maximum de variables sans être éclectiques, qui soient rigoureux, adaptables et adoptables par de nombreux enseignants. Il cherche à contribuer à une modélisation du système d'enseignement/apprentissage sans se fourvoyer dans la rigidité des architectures à modules et composantes, des réseaux en boucle et des systèmes clos.

2 La pensée systémique est-elle opératoire pour faire sens des systèmes complexes ?

Elle présuppose que des lois générales, communes et transdisciplinaires, régissent les systèmes complexes et fortement interactifs, qu'ils soient physicochimiques, biologiques, écologiques, économiques, sociaux, cognitifs, naturels, artificiels ou hybrides. Toute situation d'apprentissage/enseignement de l'anglais en milieu institutionnel ne peut être appréhendée de façon décomposée, isolée de l'environnement éducatif et socio-économique, et elle répond à la plupart des critères retenus pour définir la complexité :

- Des variables multiples: acteurs, processus et activités
- Un système ouvert, toute situation étant liée à d'autres et intégrée dans un monde plus large selon la théorie de l'émergence et de l'énaction développée par F. Varela (1993)
- Un système vivant où les situations s'avèrent à la fois changeantes et répétitives, structurées et déséquilibrées par le contingent, l'inattendu (Morin, 1997)
- Un mélange de relations causales isolées, de schémas situationnels et événementiels et de scripts à procéduraliser
- Des propriétés émergentes, parfois contre intuitives et non déductibles de celles des sous-ensembles

Toute situation intuitive mobilise des variables multiples en interaction car elle implique un groupe et des individus, des contenus langagiers et culturels et des ensembles de tâches, activités, stratégies et processus. C'est un microcosme situationnel ouvert sur d'autres microcosmes à la fois semblables et différents, à appréhender en intension¹ pour en dégager les propriétés communes et en extension dans un ensemble plus large que la situation de classe. D'un clic de souris, l'élève

¹ « Intension » renvoie aux concepts piagétiens de « compréhension », c'est-à-dire l'ensemble des ressemblances qui existent entre les éléments à classer, et « extension » à l'ensemble des éléments auxquels s'appliquent les propriétés définies en compréhension (Houdé, 1992).

peut faire appel à des sources qui concurrencent ou complètent les savoirs transmis par l'enseignant, lequel n'est plus détenteur ou médiateur unique. Dans la relation intersubjective, la circulation des données permet l'émergence, la réorganisation et la régulation de savoirs et savoir-faire langagiers nouveaux en interne et leur modification par les interactions entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves.

On peut identifier des relations causales partielles entre techniques d'enseignement et processus d'apprentissage. Un questionnement ouvert par *prompts* entraîne *a priori* une meilleure prise en charge de la communication par les élèves, chacun élaborant des énoncés plus ou moins riches selon ses moyens. Des questions en *wh* systématiques provoquent des réponses plus contraintes et fragmentées. La répétition de ces relations causales construit des schémas de représentation ou schémas caractérisés par une prédictibilité fondée sur la contiguïté de situations expérimentées dans l'espace et le temps. O. Houdé parle de « schéma construit à partir d'expériences passées avec les objets, les scènes, les événements, qui comporte une série d'attentes quant à l'apparence, la fonction des choses et leur ordre d'occurrence ». On distinguera les schémas situationnels avec contiguïtés spatiales dominantes (objets complexes, classes logiques, collections où les relations entre les objets priment sur les propriétés communes) des schémas événementiels à contiguïtés fonctionnelles et temporelles. Ce sont des schémas d'actions où le sujet se représente « une séquence d'actions organisées par rapport à un but qui englobe objets, partenaires sociaux et but potentiels » (1992, p. 61). Un mélange de schémas « pragmatiques » et de « scripts octroyés », par exemple les directives ministérielles, fonde les représentations enseignantes individualisées.

Dans la pratique pédagogique, les schémas d'action fonctionnent rarement sur le mode cartésien, et doivent tenir compte des déséquilibres, de l'« intrusion du chaos » (Morin, 1997) caractéristique des systèmes vivants complexes. Ainsi, toute stratégie pédagogique visant à faire reconstruire oralement le sens d'un texte par le groupe comporte un risque potentiel d'échec (mutisme des élèves ou cacophonie). Des effets pervers se produisent, propriétés contre intuitives nées de règles contradictoires qu'on ne peut déduire des propriétés des sous-ensembles. Pour le professeur débutant, la gestion de classe peut se révéler plus compliquée avec une méthode « communicative » fondée sur le tout anglais et dont l'efficacité est reconnue, que dans un cadre plus contraint avec questions-réponses ciblées, exercices et évaluation. Dans un autre ordre d'idées, la réduction fréquente de la pratique raisonnée de la langue à une mini-phase de « copie active » peut être considérée comme un effet pervers de la centration de l'enseignant sur un sous-ensemble de savoir-faire, repérage de propriétés communes et classement, déconnectés de l'ensemble du processus de conceptualisation.

3 Dépasser la dichotomie entre pensée analytique et pensée systémique

Approche analytique cartésienne	Approche systémique
Décompose, isole et se concentre sur les éléments	Relie et se concentre sur les interactions entre les éléments
Considère la nature des interactions	Considère les effets des interactions
S'appuie sur la précision des détails	S'appuie sur la perception globale
Est indépendante de la durée : phénomènes réversibles	Intègre durée et réversibilité
De l'hypothèse à l'évidence : validation des faits par preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie	Induit des hypothèses : validation par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
Conduit à une action programmée dans le détail	Conduit à une action par objectifs
S'intéresse au produit fini	S'intéresse au processus

Tableau 1

Ce tableau adapté de J. Lapointe (2001) synthétise les caractéristiques de la pensée analytique et de la pensée systémique, qui elle-même se subdivise en deux courants. Un premier axe, issu des recherches en cybernétique (Wiener) et des théories de la communication (Shannon et Weaver, 1949 entre autres), a conduit à la théorie des systèmes en informatique et à l'application à la modélisation de l'entreprise.

Le premier modèle européen de l'enseignement/apprentissage des langues s'inscrit essentiellement dans cette optique. C. Springer (1995) le définit comme une modélisation rationnelle de l'articulation entre la fin et les moyens éducatifs. Il s'agit de clarifier les intentions éducatives, repérer les acteurs, cerner le problème et les contraintes qui influencent le résultat final, la définition d'un programme ou d'un dispositif de formation. Dans sa première phase (1970-1980), le cadre européen vise à adapter l'apprentissage au besoin social et économique, valorise l'objectif pratique et fonctionnel sans prendre en compte les besoins subjectifs de l'individu apprenant. Dans la deuxième phase (1990-), l'apprenant devient sujet de la formation et porteur de projet. L'attention porte sur les conditions du processus d'apprentissage. Cette approche systémique macro-communicative s'interroge sur les finalités éducatives, la communication entre les acteurs, la relation entre les sujets et la négociation des projets. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer* (2000) présente des sous-systèmes en interaction où capacités et fonctions sont nettement définies et six niveaux d'évaluation (A1-A2, B1-B2, C1-C2) fondés sur des descriptions d'activités et des compétences communicatives et cognitives. Bien qu'issue de rapports d'expériences sur le terrain, la version 2000 du cadre européen ne pose pas la question du mode de construction des apprentissages mais dresse le catalogue de toutes les méthodes existantes selon un principe d'éclectisme assumé. L'objectif du modèle systémique européen demeure la description des pratiques mais non l'intervention didactique.

Le second axe systémique s'est développé à partir d'une conception biologique du monde vu comme une totalité dont les éléments en interaction dynamique constituent des ensembles ouverts ne pouvant être réduits à la somme de leurs parties. Cette conception émergente et énaïve (Varela, 1993) se retrouve en psychologie des apprentissages (De Vecchi & Carmona-Magnali, 1996 et Trocmé-Favre, 1999).

4 Quelle didactique systémique ? Essai de caractérisation

De fait, la méthodologie communicative et cognitive en apprentissage de L2 participe des deux démarches en interaction. A partir d'une situation complexe, on construit un modèle d'intervention fondé sur une pensée didactique « organisatrice: séparatrice et reliante » (Morin, 1997). Une pensée didactique devrait être à la fois explicative, interventionniste et modélisante. Elle cherche à résoudre des problèmes d'apprentissage, à optimiser des processus d'enseignement par une méthodologie multidimensionnelle, à élaborer des programmations dynamiques, à proposer des stratégies modulables en fonction des groupes et des individus et à expérimenter des dispositifs qui font interagir communication, automatisation et conceptualisation.

A partir d'une étude sur l'appropriation discursive de l'anglais par des étudiants de BTS tertiaires et de Classe Préparatoire au Grandes Ecoles Scientifiques (Goutéraux, 2005), je voudrais donner quelques exemples de programmations, de mises en œuvre pédagogiques et d'évaluations qui participent d'une approche systémique.

4.1 BTS commerciaux PME-PMI et Communication des Entreprises (1998)

Dans ces sections, l'apprentissage de l'anglais langue étrangère nécessite un enseignement fondé sur des contenus thématiques pragmatiques (la publicité, le lieu de travail, la structure des sociétés, l'environnement, etc.) et une pédagogie de projet associée aux matières professionnelles. Concrètement, cela signifie accompagner des actions professionnelles (AP) hebdomadaires, organiser des stages aux Etats-Unis et en Angleterre et faire écrire et soutenir des rapports de stage en anglais. Il s'agit aussi de relier les contenus professionnels et langagiers et les outils professionnels multimédias, selon une approche multimodale développée à partir de la théorie des intelligences multiples de H. Gardner (1993) : intelligences kinesthésique, intersubjective et intra-subjective, linguistique, logicomathématique, musicale, naturelle et spatiale. Elle s'appuie par exemple sur l'utilisation de configurations interactives variées, de tâches autonomisées avec des feuilles de route différenciées, dont certains étudiants n'effectuent qu'une partie en fonction de leur niveau de compétence à un moment donné.

Il faut souligner le caractère motivant ou remotivant des outils professionnels (ou assimilés) pour ces étudiants souvent fragilisés par des échecs antérieurs dans les

matières générales. Les exercices de renforcement en laboratoire de langue et en salle informatique (logiciels de remise en ordre des énoncés, de construction de réseaux sémantiques, de décomposition et recombinaison de structures grammaticales) constituent une stratégie de contournement efficace pour la manipulation des structures et du lexique et contribuent à la mémorisation (stade piagétien des opérations concrètes par sériation et repérage de propriétés communes).

La construction d'une compétence communicative se fait dans le projet, la langue anglaise est véhiculaire pour l'accomplissement de tâches professionnelles simulées ou authentiques (Actions Professionnelles et stages). De même, l'échange sur le monde socioprofessionnel est exploité pour consolider implicitement les représentations sémantico-grammaticales. Par exemple, une séquence de cours intitulée *Flying High* a exploité une vidéo publicitaire de *Virgin Atlantic* (Buckby, 1993), sous l'angle de la double énonciation, la narration par l'image étant dissociée du texte publicitaire : les marqueurs linguistiques plus particulièrement travaillés étaient le présent en *be+ing*, le présent simple narratif et les structures comparatives dont les fonctions de persuasion sont très productives dans l'interprétation de la polysémie publicitaire.

Séquence *Flying High*

Phase 1

- Visionnement silencieux: histoire ou publicité télévisuelle, appel à la technique publicitaire de la tranche de vie (*slice of life*)
- Reconstitution de la trame narrative (questionnement global ou 'serpent de mer'²)
- Différenciation *be+ing* (description) et présent désactualisé (trame narrative)
- Remise en ordre chronologique : hypothèse, opinion, accord et désaccord
- Arrêt image: les 3 plans *Virgin* et Richard Branson
- Ecoute et lecture du script : identification de la cible (5 termes) et de la marque (3 fois *Virgin Atlantic*)

Phase 2 : La stratégie de persuasion

- Les bénéfices "consommateur" : *two tickets for the price of one/numerous cabin staff/ comfortable seats/personal video/free limo on arrival*
- Visuel et auditif : l'humour, outil de mémorisation
- Scène du comptoir (*Virgin airlines: a smiling hostess*)

² Dans l'optique d'une reconstitution narrative (ou analytique), chaque élève produit oralement un énoncé personnalisé qui s'articule logiquement sur l'énoncé du voisin.

- Renversement des stéréotypes (*ogling the steward*), sourire complice à l'hôtesse, choix de films d'action par la passagère
- Séquence confort: *curled up /to sleep like a baby* (allusion à la campagne de *British Airways*, 1995, *The Pampered Passenger*).

Phase 3: l'axe

- Focalisation sur la femme d'affaires : « *a different view of corporate man* », opposition entre féminité et clichés
- Convergence fonctionnelle bâtie sur des contrastes : structures de comparaison et différenciation *like* et *as* (*to act like a businessman, as a business person*)
- Technique filmique en faisceau: musique d'ambiance, voix suave, sourires du personnel et des clients, rythme des plans, titre

Phase 4: élargissement

Debate or essay: a convincing strategy or not? Similarities and differences with French advertising campaigns

Cette séquence s'avéra motivante et productive en termes de communication orale sur le thème. Néanmoins il est difficile de pousser la réflexion sur le discours de persuasion et de consolider la compétence discursive sans support textuel suffisamment riche. Or le script ne propose que quelques lignes d'argumentaire publicitaire. Si l'usage des outils à connotation professionnelle est très prisé par les BTS, le support texte écrit l'est peu, et cette difficile relation au texte bloque à la fois l'accès aux outils d'autonomisation des apprentissages (presse, internet, etc.) et la mémorisation des formes linguistiques puisqu'il y a moins d'intégration horizontale, de mise en relation entre formes écrites et orales. Beaucoup d'étudiants en restent aux supports, outils et moyens utilisés en classe. Les plus fragiles, rebutés par des difficultés en lecture cursive, ne progressent pas. Concernant la compétence grammaticale, on observe peu de progrès tangibles sur les notions de temps, aspect et modalité dans les rapports de stage de fin d'année. Ceci marque les limites d'une approche fonctionnelle et descriptive disjointe, avec absence de conceptualisation explicite.

4.2 CPGE Physique et Sciences de l'Ingénieur (1999)

Il s'agissait de faire évoluer le modèle ébauché en BTS dans cinq directions: une programmation discursive (linguistique et culturelle), une méthodologie explicite de l'analyse textuelle et des outils de compréhension, une approche fonctionnelle et énonciative intégrée, des activités de communication et de conceptualisation et un étayage dialogique individualisé.

a) Une programmation orientée vers les savoirs et savoir-faire discursifs

- Variabilité des paramètres Sujet Verbe en fonction des plans d'énonciation (narratifs et discursifs) et des niveaux d'énoncés³
- Expression de la modalité appréciative, et des modalités épistémiques et radicales, dites de l'Événement et du Sujet dans la Théorie des Opérations Énonciatives d'A. Culioli (T.O.E.)
- Rôle des intensifs et mises en relief prosodiques et morphosyntaxiques typiques du discours
- Expression des opérations logico-argumentatives, justification et négociation du sens par connecteurs et marqueurs intra-énoncés⁴.

³ Les plans d'énonciation (récit et discours) et les niveaux d'énoncé (styles direct, indirect et indirect libre) ont été analysés par Bouscaren & Danon-Boileau (1984) et Bouscaren & Chuquet (1987, pp. 182-15).

⁴ L'expression « justification et négociation du sens » est de C. Golder (1996). L'approche pragmatique énonciative ancrée dans le discours s'appuie sur la T.O.E (Culioli, 1990-1999)

ÉLÉMENTS DE PROGRAMMATION DISCURSIVE EN ANGLAIS

Savoir-faire discursifs		Éléments langagiers mobilisés
Exprimer des effets de sens appréciatifs	↔	Lexique, accents et intonation
Mettre en relief l'information	↔	Exclamatives, intensifs, superlatifs, dislocation, questions rhétoriques, focalisation prosodique
Exprimer son point de vue : prise en charge énonciative et force de conviction	↔	Modaux épistémiques (<i>must, may, might</i>) et radicaux (<i>must, can</i>), valeurs mixtes de visée (<i>will, would</i>)
Structurer le discours oral	↔	Marqueurs phatiques et de sériation, enchaînement logique des propositions
Justifier : opérations causatives et implicatives	↔	Connecteurs de causalité (<i>because, that's why, so as to, in order to</i>)
Négocier : opérations restrictives et concessives	↔	Connecteurs d'antécausalité (<i>although, if, even if, and yet</i>), adversatifs (<i>whereas, while</i>) et marqueurs associés
Distinguer énonciateurs, locuteurs et sujets des énoncés	↔	Liens entre anaphoriques et référents
Mobiliser temps et aspects dans le récit et le discours	↔	Marqueurs temporels et aspectuels (<i>present, preterit, be+ing, have+en</i>)
Gérer les niveaux d'énoncé : discours direct, indirect, indirect libre	↔	Construction des verbes déclaratifs, ordre morphosyntaxique des énoncés

Tableau 2

Le tableau ci-dessus présente un essai de systématisation de la programmation discursive mise en œuvre dans les séquences de cours. La pratique pédagogique vise à décomposer les éléments de compétence discursive, à relier les savoir-faire langagiers et savoirs linguistiques et à contextualiser leur apprentissage dans des textes (écrits, oraux ou audiovisuels) avec des thématiques à double entrée linguistique et culturelle.

b) Traitement de l'aspectualité : Séquence *Music of the Metropolis*

La séquence *Music of the Metropolis* exploite principalement un article de *The Economist*, 1997, annexe 1) et vise à la découverte des phénomènes linguistiques (lexicaux et grammaticaux) par la mise en réseau des marqueurs et la réflexion sur les notions de dynamique/statique en contexte.

Séance 1

Aspect : *be+ing* (*was humming, swinging, thriving, prospering*), croissance urbaine filtrée par le point de vue de l'énonciateur-journaliste

Séance 2

Réseau lexical de la croissance :

- Antonymes et synonymes: *increase, decrease, shoot up, go upward, downward*
- Dérivation et composition nominale : *to grow, fast-growing, growth, a growth industry, urb, urban, urban sprawl, urbanization, suburbs, suburban, suburbanite, suburbanize*

Phonologie : valeur dynamique en *-ite, ize, an, ion*

Grammaire : comparatifs simples (réactivation) et complexes (repérage)

Schémas argumentatifs (connecteurs et marqueurs intra-énoncés)

- Trame temporelle : *Past, Present, Future*
- Trame logique : *Causes and Consequences*

Séance 3

Les supports d'exploitation sont une vidéo de trois interviews "Living in Montana and in the City" (*ABC News*) et l'article "The Music of the Metropolis".

Le comparatif

- Nuancer à l'aide de multiplicateurs et de fractions (*twice as much, twice as many*)
- Indiquer une progression (*more and more, less and less*) et exprimer des relations causales (*all the more... because, since, as*)

Réflexion collective

- Formes aspectuelles *be+ing*
- Expressions lexicales de la croissance et du déclin
- Structures comparatives (multiplication, accroissement parallèle)
- Marqueurs de temporalité et causalité
- Marqueurs corrélés résultant d'opérations déterminatives et énonciatives sur la notion dynamique/statique.

Concrètement, un travail méthodologique intensif sur les textes facilite le transfert vers la lecture cursive et l'écoute, comme l'indique un questionnaire renseigné en mars par 18 étudiants sur 28 : 94,4% d'entre eux, soit 17 sur 18, lisent désormais la presse anglophone une fois par semaine (*Newsweek, Time, International Herald Tribune, Vocabulaire, etc.*) et 66,6% regardent la télévision ou écoutent la radio en anglais. Les interrogations orales bimensuelles sur support journalistique renforcent la motivation externe, laquelle se nourrit en retour des savoir-faire discursifs en compréhension et production travaillés en classe.

c) Approche intégrée de la modalité : Séquence *Genetics*

Séance 1

Les étudiants ont analysé un document iconographique (couverture d'un numéro de *Time Magazine*, August 24, 1998). Un scientifique en blouse blanche contemple d'un air perplexe un plant de tomates transgéniques en forme de spirale d'ADN, qui crève la couche nuageuse. Ce support constitua un bon déclencheur d'hypothèses avec production de structures modales épistémiques complexes (ex : *may+be+ing*, *may+have+en*), de questions rhétoriques en *should* et de formes de questionnement indirect (*he wonders, they wonder, I wonder if/why/how*). Ce premier travail de production orale fut suivi d'un remue-méninges lexical : construction de « marguerites » à partir du réseau lexical (*genes, genetics, gene therapy, genetic engineering*) et travail phonologique sur les régularités accentuelles des mots en-ic(s).

Séance 2

Compréhension écrite de l'article « Genetic Manipulation » (*New Scientist*, 1993, annexe 2). Le réseau des marqueurs de modalité est mis en évidence par un surlignage en couleur(s). Les auxiliaires modaux sont étudiés dans le contexte du discours scientifique, notamment les valeurs implicatives de *may* et la différenciation *might/ could*.

a): "When a cell enters the new cell, it **may** change its chemistry as well as the way the cell works."

b): "If a genetic test **can** tell someone that they **may** (1) die young, this **may** (2) radically change the way they live."

Les cumuls de marqueurs, *can* (propriété du sujet) et *may* à valeur plus épistémique (1) ou logico-implicative (2), sont analysés en contexte avec mise en évidence des indices cotextuels qui permettent d'interpréter la modalisation.

Cette méthode d'analyse vise la compréhension profonde d'un texte et la construction d'un système de représentations linguistiques plus robuste. Cependant, on ne peut parler d'appropriation sans réintégration dans des productions discursives plus autonomes.

d) L'étayage individualisé: complémentaire didactique de la communication collective

Il participe d'une évaluation formative selon les conceptions de J. Bruner⁵. Des stratégies d'étayage individualisé ont été expérimentées sur 6 mois avec 30 étudiants à partir d'interrogations orales de 20 minutes : compte-rendu, discussion sur le texte (écrit ou oral) et reprise en français. Les enregistrements de 64 conversations (16 étudiants) ont servi de corpus pour étudier l'évolution de l'appropriation discursive. Dans une perspective systémique d'équilibres complexes, le dialogue individualisé

5 Pour un développement du concept d'étayage (*scaffolding*), voir Bruner (1993) et Goutéraux (2005).

vient compléter le guidage collectif. L'intervention enseignante prend pour origine le discours de l'apprenant et s'exerce à trois niveaux :

- L'enseignant suscite le rappel d'éléments stockés en mémoire de travail, suggère des exploitations possibles du contenu textuel et fournit les aides nécessaires à la poursuite de la communication.
- Il vise à optimiser l'expression en sollicitant le point de vue personnel, l'adhésion au discours d'autrui ou la prise de distance énonciative.
- Enfin, il indique les limites d'acceptabilité des énoncés et incite au remodelage discursif (reformulations, clarifications et développements). Il intervient aux plans grammaticaux, lexicaux et phonologiques, dans les domaines de la réorganisation discursive et des stratégies conversationnelles.

Voici deux exemples d'intervention visant à la consolidation linguistique des représentations modales. Le premier ne constitue qu'un décrochage très bref au cours d'une prise de parole en continu.

Exemple 1 : étudiant A14

A14: *In France, in France we don't, we don't have the right to smoke in public places, it's completely normal because er we don't have to er...*

E: *You can't say "we don't have to", it means absence of external pressure [.*

A14: *OK, they mustn't.*

A14 produit des formes modales d'obligation variées (*must, have to, should, to be prohibited, to be obliged*). Cependant, la confusion entre *mustn't* et *don't have to* en cette 3^{ème} séance d'interrogation orale (milieu d'année) indique que même si les valeurs d'interdiction et de non-obligation sont différenciées au niveau conceptuel, *don't have to* sert toujours de recours automatique pour les deux valeurs en situation de discours et *mustn't* n'est récupéré en mémoire par l'énonciateur (A14) qu'après une phase d'étayage.

Exemple 2 : étudiant A7

A7: *We *have not to use the creation to *modificate the creation [...] we *have not to modify the creation [...] There's also the religious point of view...Are we able to...*

E: *No, not "able", able is physical, or linked to capacities; it's the other one you're looking for*

A7: *Yes but you know, able for ...not to*

E: *Not for permission*

A7: *No, alors, are we allowed to.....can we modify nature? We can enjoy it...we can benefit from it it's not our creation at the start we are not able to use it as we want to*

E: *"We're not able to" or "we don't have the right to"?*

A7: *We don't have the right!*

La reprise en français porte sur la différenciation des formes et valeurs. Pour A7, *have not to* est la valeur converse d'interdiction de *have to, must* a pour contraire *not be allowed to*, etc.

E : [...] Donc, que veut dire '*we don't have to*' ?

A7 : Euh 'on ne doit pas'? (**E** : Non !) Non, c'est ... ah oui ! C'est euh, euh c'est un devoir quoi, non?

E : Non ce n'est pas vraiment... c'est plutôt l'idée de 'on n'est pas obligé de' (**A7**: Oui !) '*We don't have to*' (**A7**: oui, oui, c'est vrai.) Et si vous voulez l'exprimer en termes d'interdiction, qu'est-ce que vous allez choisir plutôt comme modal ?

A7 : Euh ben interdiction normalement, c'est euh, j'utiliserais euh, j'sais pas on va prendre la phrase euh...

E : L'obligation 'nous devons' règle morale

A7: *We must*

E: *We must* (**A7**: mm mm).

E : Nous ne devons pas, règle morale intériorisée...

A7 : *We are not allowed* (**A7** contourne la difficulté et bifurque vers une autre expression modale).

E : Oui 'nous ne sommes pas autorisés' ou si c'est vous qui, de votre point de vue, dites 'l'homme ne doit pas', vous ne voulez pas vraiment dire qu'il n'est pas autorisé, mais c'est une règle morale que **vous** avez intériorisée.

A7: Euh, pff!

E: *mustn't*.

A7: *Must not*. ↑

E: Oui, *must not*.

Cette ébauche de réflexion, hâtive et insuffisante, permet à A7 de se poser des questions et d'en poser. Il y a amorce de différenciation entre *don't have to* et *must*. A7 prend conscience que contrainte externe et contrainte intériorisée s'expriment par des marqueurs différents. La différence paraît moins nette entre *not be allowed to* et *mustn't* qui sont des valeurs assez proches pour lui.

e) Interprétation qualitative et quantitative

L'étude longitudinale du corpus de conversations a permis d'identifier les phases classiques dans le processus d'appropriation⁶:

- Accroissement de la production de faits de langue ou réactivation de réseaux lexicaux « à chaud », après des séances collectives de présentation et de rebrassage
- Phénomènes de surgénéralisation de certaines formes et disparition d'autres marqueurs
- Phases de différenciation, avec des décalages d'un étudiant à l'autre et selon les phénomènes linguistiques concernés (par exemple le parfait).

⁶ Ces phases d'appropriation de L1 en forme de U (*U-shaped development*, J. Field, 2004, p. 312) sont aussi repérées en L2 (J. Petit, 1990 et D. Bailly, 1990).

L'étude longitudinale met en évidence des progressions communes à l'ensemble du groupe, en termes d'organisation du discours, d'emploi de verbes déclaratifs, de subordination exprimant causalité et anticausalité et comparaison, de marqueurs de modalité, par exemple :

- Multiplication des formes modales et diversification des constructions avec passif et infinitif passé
- Emploi approprié de marqueurs dits épistémiques (adverbes, verbes et auxiliaires modaux) par un tiers des étudiants
- Production à l'oral des structures concessives et restrictives associées aux marqueurs *may, might, perhaps, probably, I guess*.

Les parcours individuels sont variables et la production est parfois indépendante des savoir-faire de communication. Par exemple, A12, étudiant de bon niveau, ne produit que des modaux radicaux de type *can, must*, ou des *will* de visée, une stratégie cohérente avec la justification du point de vue par des subordonnées de cause ou des propositions logiques de type *if...then*.

5 Vers un modèle didactique intégré

Les deux approches communicatives présentées, l'une plus fonctionnelle et pragmatique en BTS, l'autre plus énonciative et réflexive en CPGE, me semblent complémentaires et intégrables dans un modèle didactique à la fois systémique et ouvert qui présenterait les caractéristiques suivantes :

1. Des thématiques adaptées au(x) public(s) et une pédagogie de projet
2. Une programmation discursive à plusieurs dimensions
3. La mise en place de cycles d'appropriation impliquant des tâches communicatives et réflexives pour tout apprentissage ou réapprentissage langagier
4. Une approche multimodale et une méthodologie de l'analyse textuelle
5. Un travail collaboratif en tâches de simulation et de manipulation
6. Un étayage individualisé et un guidage des interactions collectives par l'enseignant
7. Une pratique grammaticale fonctionnelle et une analyse énonciative en contexte

Tous les paramètres sont présents à un moment du cycle, sachant qu'avec des apprenants avancés, plus qu'avec des élèves de collège et de lycée, on peut adopter n'importe quelle entrée : remédiation, communication sur un texte, voire présentation synthétique plus théorique. Mais tout doit être réintégré dans les apprentissages par un étayage individualisé, oral autant qu'écrit, la compétence discursive orale restant le maillon faible des apprentissages.

Annexes

Annexe 1: "The Music of the Metropolis" (extrait), *The Economist*, August 2nd, 1997

"IT WASN'T supposed to happen this way. In the 1980s, Britain's cities looked fated to a long slow decline as the middle class succumbed to the lure of green countryside, or a suburban pastiche of it. Telecommunications and computers were making the hard slog into work unnecessary for growing numbers. Retailers were following, as they did years ago in America, to out-of-town shopping malls. Those left behind were mostly the rich and the poor. The future of cities looked bleak. But that is not the way things have turned out. Instead, all these trends look as if they may have gone into reverse. Rather than declining, Britain's cities are booming. London is once again humming (or "swinging"-take your pick). Its economy is growing twice as fast as the nation's as a whole. A range of London-based industries, from finance to theatre to fashion, are booming. Elsewhere, city centres have become huge construction sites as their economies, and populations, revive. Newcastle is embarking on a £120m (\$195m) reconstruction of its city centre. Sunderland is building a new £70m city-centre shopping complex. Bristol is rebuilding its docklands. Birmingham is tearing up its infamously ugly Bull Ring inner-city shopping centre. From Coventry to Glasgow the shops are full; restaurants and cafes are crowded; house prices are rising and jobs are on offer. Much of this activity is of course, the direct result of Britain's long economic expansion. But wider trends also seem to be contributing to the urban revival. It is not just greater numbers of young people who wish to live in cities, but people of all ages, including the old. The population of inner London has begun once again to increase. The Office for National Statistics predicts that six inner-London boroughs will be among the 11 fastest-growing local authority areas in the country in the next ten years. After years of population loss, other cities are also growing once again. The appeal of the suburbs has been tarnished by growing congestion and longer travel times."

Annexe 2: "Genetic Manipulations" (extrait), », *New Scientist*, 13 November, 1993

"Genetic engineering is the name given to a wide variety of techniques that have one thing in common: they all allow the biologist to take a gene from one cell and insert it into another. It is even possible to swap genes between plants and animals. When the gene enters the new cell, it may change its chemistry as well as the way that the cell works. Genetic engineering is a vast and varied industry. It brings new hopes in medicine, agriculture and may help to solve our pollution and energy problems. It even contributes to the crime detections. But, as with most great advances, genetic engineering raises new problems. Could the technology get out of control and damage human health or the environment? Can we create superhumans? Who will decide which of the many uses are safe and permissible? How can we assess the safety of genetic engineering as the techniques move from small-scale experiments to large-scale medical or industrial use submitted to commercial pressure? Some human diseases are

inherited because one or both parents carry a faulty gene. Genetic analysis - more commonly called genetic screening - enables the detection of the genes responsible for the disease. It is possible to study the genes of a two-day old embryo: this can establish whether the embryo has inherited the parents' disease. The sex of the embryo can also be determined..."

Bibliographie

- Bailly, D. (1990) *L'acquisition de la détermination nominale, les débuts de l'anglais chez un adulte : journal d'apprentissage*, Numéro spécial, Ophrys, Paris-Gap.
- Bouscaren, J. & Chuquet, J. (1987) *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*, Ophrys, Paris-Gap.
- Bruner, J. S. (1993, 1ère édition 1983) *Le Développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris.
- Buckby, M. (1993) *L'Anglais par la pub, TV Commercials*, Didier, Paris. Didier, Paris.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer* (2000) Editions Didier, Paris.
- Culioli, A. (1990-1999) *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. 1, 2, 3, Ophrys, Paris-Gap.
- Danon-Boileau, L. & Bouscaren, J. (1984) « Pour en finir avec Procuste » in *Langage* n° 73, Larousse, Paris, pp. 57-73.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnali, N. (1996) *Faire construire des savoirs*, Coll. Pédagogie pour Demain, Nouvelles Approches, Hachette Education, Paris.
- Field, J. (2004) *Psycholinguistics, The Key Concepts*, Routledge, London.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences, The Theory in Practice*, Basic Books, New York.
- Golder, C. (1996) *Le Développement des discours argumentatifs* Coll. Pédagogie et Psychologie, Delachaux et Nieslé, Lausanne-Paris.
- Gouteraux Depraz, P. (2005) *Les Voies de l'appropriation discursive en langue étrangère : élaboration de concepts didactiques communs pour l'apprentissage de l'anglais chez des apprenants avancés*, thèse de doctorat sous la direction de D. Bailly, soutenue le 19 septembre 2003, Université Paris 7, Thèses à la Carte, ANRT, Lille.
- Houdé, O. (1992) *Catégorisation et Développement cognitif*, PUF, Paris.
- Lapointe, J. (2001) *L'Approche systémique et la technologie de l'éducation*, Université Laval.
- Morin, E. (30 avril - 2 mai 1997). « La Réforme de la pensée », *Discours de Locarno*, Congrès organisé sous l'égide de l'Unesco et de l'A.I.V.A.C. par le Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires.
- Petit, J. (1990) *Acquisition linguistique et interférence*, APLV, Paris.
- Springer, C. (1996) *La Didactique des langues face au défi de la formation des adultes*, Coll. Autoformation et enseignement multimédia, Ophrys, Gap-Paris.
- Trocme-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Editions d'Organisation, Paris.
- Varela, F. et al (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, Coll. La Couleur des idées, Editions du Seuil, Paris.